



CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO E PIBID NA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF INITIATION PROGRAMS FOR NEW TEACHERS BY TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGY: THE EXPERIENCE OF BOLSA ALFABETIZAÇÃO PROJECT AND PIBID AT THE UNIVERSITY OF SÃO CAETANO DO SUL

ALINE LAZARINI GARCIA VENTURA¹
alinelazarini@uol.com.br

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO²
anaparicio@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de investigar as possíveis contribuições de programas de iniciação à docência na formação de alunos de Pedagogia. Consideramos para análise e reflexão a experiência, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, do Projeto Bolsa Alfabetização e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São considerados como dados de análise deste trabalho os relatos reflexivos produzidos pelos bolsistas do curso de Pedagogia da USCS participantes desses dois programas. Assim, com base nessas produções, buscamos identificar as contribuições da participação nesses programas na formação dos alunos bolsistas. Os resultados deste trabalho podem contribuir para ampliar a produção de conhecimentos na área de formação inicial de professores, bem como para promover reflexões no próprio Curso de Pedagogia da USCS.

Palavras-chave: Alfabetização • Formação de professores

ABSTRACT

This project aims at investigating on the possible contributions of initiation programs for new teachers by training students of Pedagogy. We consider for analysis and reflection the experience, at Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), from Literacy Grant Project and Institutional Grant Program for New Teachers (PIBID, from Portuguese). As data analysis in this study will be considered the reflective narratives produced by scholarship student of Pedagogy course from USCS who participates in these two programs. Thus, based on these productions, we will seek to identify the contributions of the participation of these programs for training scholarship students. The results of this study may contribute to increase the generation of knowledge to train teachers and to promote a reflection on Pedagogy course from USCS.

Key words: Literacy • Teacher training.

1 Aluna de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
2 Profa. Dra. do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS



INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a sociedade brasileira vem passando nas últimas décadas, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A consequência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização progressiva da necessidade de oferecer condições objetivas para que se obtenham esses resultados. Nesse sentido, muitas iniciativas tomadas pelas políticas públicas de educação têm buscado abranger os fatores que determinam, de forma direta ou indireta, a qualidade do ensino e aprendizagem. Atualmente, um dos fatores mais privilegiados pelo investimento na Educação Básica é a formação de professores.

De fato, é consenso entre especialistas da educação de que as mudanças exigidas pela realidade educacional brasileira implicam em investimentos na formação inicial e continuada de professores. Formação essa pautada no desenvolvimento da competência profissional, entendida, no sentido proposto por Perrenoud (2000) como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações colocadas pelo exercício da profissão.

Tendo isso em vista, as metas para formação docente passam a visar professores críticos que reflitam sobre suas ações, ou seja, profissionais reflexivos que produzam um saber próprio. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, não basta que o professor aprenda e saiba fazer, “o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz”. A formação desse profissional

passa a exigir, assim, um professor que seja pesquisador, que busque a sistematização de saberes próprios e transforme a experiência em conhecimento.

Para isso, a formação inicial do professor, como bem aponta Gatti (2010, p.1375), “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.”

Nóvoa (2007, p.6) também defende que uma formação docente de qualidade precisa articular teoria e prática, centrando-se na análise das práticas. Nos termos desse autor, “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão”.

Na mesma direção, Tardif (2002) afirma que a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa, uma vez que “saber ensinar” requer não apenas uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática. Para isso, a prática profissional docente não deve ser entendida como mero campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas sim como um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação tanto para os futuros práticos (licenciandos em formação), quanto para os professores mais experientes. Nesse sentido, a formação inicial do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de



construção e aprimoramento contínuo. São, pois, essas ideias que embasam os programas de iniciação à docência aqui focalizados.

O Bolsa Alfabetização é um Projeto do governo estadual paulista, implantado em 2007, integrado ao Programa Ler e Escrever que tem por objetivo garantir que alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita, privilegiando o contato com a diversidade de gêneros textuais ainda na fase tenra de aprendizagem.

Para viabilizar a implantação desse programa nas escolas da rede estadual é que foi criado o Bolsa Alfabetização, Projeto que, a partir de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Instituições de Ensino Superior (IESs)², oferece oportunidades a alunos universitários, que frequentam cursos de Pedagogia ou Letras, de vivenciar, junto a professores da rede pública estadual, em sistema de colaboração, a prática de uma escola real, ampliando o significado da teoria que vêm estudando no meio acadêmico. Desse modo, a tarefa dos universitários participantes do Projeto, denominados “alunos pesquisadores”, é auxiliar os professores regentes de 2º. ano (antiga primeira série) a realizarem a alfabetização e, além disso, transformar a experiência em tema de análise e discussão na IES, onde são acompanhados e orientados por um professor orientador, com vistas a desempenharem com sucesso o trabalho de alfabetização e desenvolverem trabalhos de pesquisa sobre temas relacionados à alfabetização.

Uma das propostas da Equipe da SEE/FDE aos professores orientadores, para o acompanhamento desse trabalho, é que

motivem e orientem os alunos pesquisadores a registrarem diariamente as observações e intervenções que realizam na sala de aula em que atuam, considerando-se que a produção e análise dos registros escritos é um importante recurso de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, PIBID) é um programa do Governo Federal, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, que visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, contribuindo, assim, para a valorização do magistério e elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além disso, o PIBID objetiva promover maior integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes e eleva a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O grande entusiasmo e envolvimento, demonstrados pelos alunos do Curso de Pedagogia com relação às experiências que estão vivenciando como participantes do Bolsa Alfabetização ou do PIBID, chamaram-nos a atenção e levaram-nos a refletir sobre a possibilidade de, por meio de seus relatos escritos das práticas que vivenciam, melhor conhecerem as implicações dessas experiências no seu processo de formação.

Isso porque nos parece a possibilidade de construção de um diálogo diferente, provocado por esses programas de iniciação à docência, entre a instituição de formação docente e a instituição escolar.



Diferente, sobretudo em comparação ao Estágio Supervisionado tradicional dos cursos de formação de professores. Pesquisas sobre o assunto já demonstraram que, no estágio convencional, a escola não assume a função de formar professores e simplesmente atende às legislações oficiais, que exigem que os Estágios sejam nela realizados. Além disso, na maioria das vezes, o Projeto Pedagógico da escola não prevê espaço e tempo destinados às ações de Estágio, restando ao estagiário contar com a boa vontade do professor da sala e da direção da escola para que ele realize e cumpra as suas horas obrigatórias de estágio. (SOARES DE ALMEIDA, 1994; ARNONI, 2003).

Já, esses programas, ao tomarem a escola como parceira e co-formadora, visam criar um espaço real em que questões da educação possam ser discutidas colaborativamente pela universidade e pela escola, permitindo a construção de novas formas de interação no processo de formação docente.

Sendo assim, acreditamos que análises da visão dos alunos bolsistas desse novo cenário de formação docente são de extrema importância para as discussões desenvolvidas no campo de pesquisas sobre a formação inicial de professores. Desejando contribuir efetivamente com essas discussões, realizamos uma investigação que elege como objeto de análise os relatos reflexivos produzidos pelos alunos bolsistas a partir de suas observações, indagações, intervenções, realizadas na sala de aula em que atuam junto ao professor regente.

Nesse sentido, pensamos que esta pesquisa também é relevante na medida em que contribui, em um contexto mais geral, para ampliar a produção de conhecimen-

tos na área de formação de professores, em uma perspectiva que visa à integração da dimensão investigativa ao cotidiano da prática docente e às práticas de escrita que favorecem essa integração e, em um contexto mais específico/imediato, contribui para promover reflexões sobre as ações de formação docente no próprio Curso de Pedagogia da USCS.

Este trabalho insere-se, portanto, no contexto da pesquisa sobre a Formação de Professores e tem como objetivo investigar sobre as possíveis contribuições de programas de iniciação à docência, na formação de alunos de Pedagogia. Para isso, consideramos como dados de investigação os relatos reflexivos produzidos pelos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), participantes desses dois programas de iniciação à docência.

Primeiramente, explicitamos, então, as características e propósitos dos dois programas de iniciação à docência e, na sequência, por meio da análise dos relatos reflexivos, identificamos possíveis contribuições de ambos os programas na formação do futuro professor, principalmente em relação ao ensino da língua materna.

O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Como foi mencionado acima, o Programa Bolsa Alfabetização é um programa do governo estadual que visa especificamente à formação do professor alfabetizador. Esse programa, diferentemente do PIBID, já traz explicitamente a sua concepção teórica, que veremos adiante, e tem como objetivos:

- Aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e



de Letras, possibilitando-lhes atuar como docentes da rede pública de ensino, tendo conhecimento de tal realidade;

- Favorecer o acesso à leitura e à escrita a todos os alunos do 2º ano ou de classes do mesmo ciclo, voltadas à recuperação da aprendizagem;
- Comprometer as IES com a causa do ensino público.

Na USCS, o Bolsa Alfabetização teve início em agosto de 2008, quando foi firmado o convênio desta IES com a SEE/FDE, mediante aprovação do projeto elaborado pelo Curso de Pedagogia para concorrer às vagas que estavam sendo oferecidas exclusivamente às IESs da Grande São Paulo. Atualmente, o Bolsa Alfabetização na USCS conta com a participação de aproximadamente 50 alunos pesquisadores que estão cursando desde o primeiro até o sexto semestre e atuando, durante 4 horas diárias, em classes de 2º. ano de escolas das Diretorias de Ensino de Santo André, Mauá e Diadema³.

Para a formação, orientação e acompanhamento desses alunos, a USCS designou dois professores do Curso de Pedagogia, que lecionam disciplinas voltadas para os fundamentos e a metodologia da Alfabetização. Nos encontros de formação, realizados semanalmente na USCS, com duração de 2 horas, além dos estudos teóricos, os alunos pesquisadores são orientados a fazer registros diários, descrevendo/documentando tanto suas intervenções realizadas nas classes em que atuam, quanto o trabalho do professor regente em sala de aula e o processo de aprendizagem das crianças, com destaque especial para as práticas pedagógicas de leitura e escrita. Nos registros diários, os alunos pesquisa-

dores devem ainda documentar suas dúvidas, anotar dificuldades e soluções para as situações observadas nas aulas de alfabetização. Com base, então, nos registros diários, ao final de cada mês, o aluno pesquisador deve produzir um relato reflexivo em que expresse suas observações, impressões, experiências, indagações, conflitos e auto-reflexões sobre o que vivenciava em classe. Esses relatos são entregues aos professores orientadores para que estes possam melhor acompanhar e orientar a atuação de cada aluno pesquisador junto ao professor regente.

As concepções teórico-metodológicas desse Programa são as mesmas que embasam as ações do Programa Ler e Escrever fundamentado, principalmente, nas ideias construtivistas de alfabetização de Emilia Ferreiro, e na abordagem de formação docente defendida por Delia Lerner, que propõe a realização da chamada "Pesquisa Didática" pelos futuros professores, tendo a aula como objeto de análise.

Essa metodologia de investigação didática foi introduzida, inicialmente, no ensino de Matemática, por grupos de pesquisadores franceses, cujos principais representantes são Guy Brousseau e Yves Chevallard, que buscavam formas mais adequadas de ensinar essa disciplina. Atualmente, grupos de outros grandes centros de produção de conhecimento, como na França, Suíça, Canadá e Argentina, desenvolvem a pesquisa didática, inclusive na área de Alfabetização, Leitura e Escrita, que tem como um de seus principais representantes a pesquisadora Delia Lerner, que tem sido uma referência no Brasil para as discussões de formação de professores de língua materna, principalmente nos anos iniciais (1º. ao 5º. ano).

De acordo com Lerner (2002), a pesqui-



sa didática, ao eleger as práticas de sala de aula como objeto de análise, considera as situações de classe, as diferentes formas de registros sobre essas situações e as discussões feitas a partir desses registros com os professores/futuros professores envolvidos, transformando tudo em ferramentas essenciais para se construir e transmitir conhecimentos próprios da/para a área.

Essa perspectiva é defendida por Lerner (2002) com base na ideia de que, para a construção de práticas inovadoras em sala de aula, é necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e muitas vezes impedem que as crianças se apropriem das práticas sociais de leitura e escrita. Nos termos da autora, ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional.

Nesse sentido, a autora defende a necessidade de investigações didáticas específicas, como na área da leitura e da escrita, para que se produzam conhecimentos resolvendo problemas específicos da área. Investigações estas que devem fazer parte já dos cursos de Licenciatura, preparando os futuros professores para integrar essa dimensão investigativa ao cotidiano da profissão docente, fazendo com que ela seja parte essencial da definição de cada um como professor (NÓVOA, 1999).

Essa metodologia articula-se à visão construtivista de alfabetização de Emilia Ferreiro, para quem o processo da escrita não é um processo de codificação, mas sim um processo histórico de construção de um sistema de representação. Assim, não se pode pensar que o sistema de representação seja compreendido pelas crianças como um sistema de codificação. Não se

trata, portanto, de reinventarem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção (FERREIRO, 2008).

De fato, a perspectiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, mostrando-nos um processo contínuo de desenvolvimento, diferenciando não apenas entre a aprendizagem e ensino, mas evidenciando, também, que a teoria da aprendizagem proposta pelo condutismo não constituiu uma teoria do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A perspectiva construtivista mostra uma descrição completa do processo sob o ponto de vista da criança, desde uma análise da linguagem e da natureza da escrita, bem como a consideração das práticas culturais nas quais ocorre a alfabetização. Podemos enfatizar que o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

É necessário que as crianças entendam como funciona o sistema alfabético, a relação entre a linguagem oral e linguagem escrita e quais são as unidades específicas do texto escrito. Através dessas informações ela poderá explorar mais seus conhecimentos.

Foi a perspectiva construtivista, a partir dos ensinamentos de Piaget, que valorizou a ideia dos pré-requisitos, insistindo em que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir sua origem, e que,



já que o processo implica uma evolução, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem. No caso da linguagem escrita, a base social tem uma função especial a mais. Sendo um escrito um objeto simbólico, para que se reconheça nas marcas gráficas dos objetos simbólicos, os agentes sociais devem atuar como intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos linguísticos. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Em contrapartida, segundo Soares (2008), estudos mostram como a escola dificulta o processo de aquisição da língua escrita pela criança pertencente às camadas populares. De acordo com essa autora, estudos sociolinguísticos sob uma perspectiva funcional demonstram, no futuro, o processo de desaprendizagem das verdadeiras funções da escrita que a escola impõe, especificamente a essa criança que, ao contrário da criança das classes favorecidas, só começa a “sofrer” o trabalho pedagógico escolar quando egressa na escola para alfabetizar-se, negando assim um processo de escrita que nega sobretudo o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra.

De acordo com Ferreiro (2008, p.17):

“Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’. ‘Saber’ quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade.”

Para entendermos a aprendizagem de uma maneira diferente da tradicional, temos que mudar, necessariamente, nossa visão sobre a alfabetização e sobre o processo de leitura e escrita e com o Programa Bolsa Alfabetização o aluno e futuro professor são motivados a isso.

Enfim, o professor deve compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita começa bem antes da escolarização. Começa desde quando nasce, em interação com o mundo que o cerca. Dessa maneira, as metodologias de alfabetização precisam ser respaldadas por experiências cotidianas, pois assim os licenciandos poderão associar a prática com a teoria e então construir o seu saber.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID, como já citado, é um programa do governo federal que visa à inserção do licenciando na realidade escolar e tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus pro-



fessores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PIBID, diferentemente do Bolsa Alfabetização, não tem uma concepção teórica explícita. No PIBID, cada Universidade determina em seu projeto a sua própria concepção. No caso da USCS, o PIBID/Pedagogia tem como foco o ensino de Língua Portuguesa do 1º. ao 5º. ano, e como referenciais teóricos a engenharia didática, a investigação didática, a teoria dos gêneros textuais e sequências didáticas de gêneros textuais, conforme veremos a seguir.

O projeto PIBID/USCS teve início em junho de 2011, envolvendo os dois únicos cursos de Licenciatura da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – Pedagogia e Educação Física – em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo.

Do curso de Pedagogia, nosso foco neste trabalho, participam 8 alunos bolsistas, atuando, durante 4 horas, uma vez na semana, em classes de 1º. ao 5º. ano, em 2 escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, sendo 4 bolsistas em cada escola. O PIBID/Pedagogia/USCS conta com 2 supervisores que, nesse caso, são professores das escolas envolvidas no projeto, designados para supervisionar e acompanhar as atividades dos bolsistas em suas classes. Na USCS, ainda há o Coordenador institucional do Programa, o Coordenador de área de gestão de processos educacionais

e o Coordenador de área da Pedagogia, este último responsável pela formação dos bolsistas que ocorre semanalmente com duração de 4 horas.

O PIBID/USCS, como já dissemos, tem como eixo principal a realização de ações/atividades/intervenções, orientadas pela metodologia da “Engenharia Didática” (ARTIGUE, 1990), que prevê quatro fases essenciais para a realização de um projeto de intervenção didática: análise preliminar, elaboração de um sequência didática e análise *a priori*, desenvolvimento da sequência didática e uma análise *a posteriori*, seguida de uma possível validação da sequência didática. O projeto PIBID/Pedagogia/USCS prevê a realização dessas etapas focalizando o ensino da Língua Portuguesa.

Inseridos, então, nesse processo, os alunos bolsistas participantes do PIBID/USCS também são orientados a produzir registros de observação e relatos reflexivos sobre as práticas observadas e/ou realizadas nas classes em que atuam junto ao professor regente. Essas produções são problematizadas e discutidas nos encontros de formação e servem de apoio para o planejamento colaborativo pela equipe do projeto (IES e Escolas) das sequências didáticas a serem colocadas em prática nas salas de aula pelos professores regentes e alunos bolsistas. Vale lembrar que todas as etapas também são registradas, o que contribui para a análise dos resultados da experiência, validação ou reelaboração das sequências didáticas, apontando novas possibilidades de intervenção.

Sendo assim, para a análise que desenvolvemos, consideramos os relatos reflexivos produzidos pelos alunos bolsistas participantes desses dois projetos de agosto de 2011 a agosto de 2012.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia de pesquisa deste trabalho, tendo em vista que os dados foram gerados no processo de formação no âmbito dos dois programas, e que a organização e análise interpretativa desses dados são realizadas por mim, aluna do curso de Pedagogia, e pela professora coordenadora de ambos os programas, a presente investigação, de natureza qualitativo-interpretativa, caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

A concepção de pesquisa-ação que fundamenta a caracterização desta pesquisa é a proposta por Morin (2004), que considera que a participação dos atores e do pesquisador é analisada sob diferentes formas e graus de intensidade e se destina à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorrem a pesquisa e a ação. Além disso, o conhecimento produzido da pesquisa-ação, baseado nas práticas educacionais e sociais dos grupos envolvidos, revela-se como sendo de grande utilidade para desencadear mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular, no mundo da educação. Um dos principais objetivos da pesquisa-ação, como defende Morin (op.cit.), é o de produzir e socializar conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização.

Assim, o nosso envolvimento e o dos alunos bolsistas estão comprometidos, no contexto particular, com a transformação não apenas de nossas atuações, mas também com a transformação do trabalho dos professores que recebem esses bolsistas em suas classes e interagem com eles. Para a análise dos relatos reflexivos, tomamos

como referência a metodologia da “análise de conteúdo” (FRANCO, 2008).

Desse modo, utilizamos os seguintes procedimentos:

(1) a leitura atenta de todos os relatos reflexivos selecionados para a análise;

(2) o levantamento de características gerais dos relatos sob análise: informações sobre o contexto sócio-interacional da produção desses relatos reflexivos, objetivando buscar informações sobre as razões para a sua produção, as circunstâncias de sua produção, quem o escreve, a pedido de quem, e quaisquer outras informações que possam ter influenciado sua elaboração;

(3) o levantamento, a partir da leitura dos relatos, de categorias de análise, seguindo orientações da metodologia de análise de conteúdo e de acordo com os objetivos propostos para a realização deste trabalho;

(4) a identificação, por meio das análises anteriores, das possíveis contribuições dos dois programas para a formação dos alunos bolsistas de Pedagogia.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

Antes de apresentar a análise propriamente dita, esclarecemos o que estamos compreendendo como “relato reflexivo”, nosso objeto de análise neste trabalho.

Os registros de sala de aula e os relatos reflexivos têm sido considerados bons instrumentos, na área de formação docente, por vários pesquisadores para citar alguns: (ANDRADE, 2003; ANDRADE e REIS, 2007; ANDRÉ e PONTIN, 2010; PENTEA-DO e MESKO, 2006; SIGNORINI, 2000). O relato reflexivo é um tipo de narrativa



docente de cunho autobiográfico, assim como diários de bordo, autobiografias, histórias de vida, portfólios, webfólios, etc, e tem uma função catalisadora Signorini, (2005, 2006) no processo de formação de professor. De acordo com essa autora, esse tipo de escrita favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação. Isso porque, na posição de narrador/autor, o professor expressa suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, tensões e (re) elabora crenças e práticas, criando, assim, um espaço que lhe permite fazer uma reflexão sobre suas ações e sua própria escrita e uma autoanálise tanto na produção do relato como na releitura do relato.

De acordo com Signorini (2006), o relato reflexivo tem duas funções essenciais:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através do "relato reflexivo", são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (SIGNORINI, 2000, p.55).

Por isso, consideramos como objeto de análise, neste trabalho, os relatos reflexivos produzidos por alunos bolsistas do Projeto Bolsa Alfabetização e PIBID, pois acreditamos que a escrita dos relatos permite ao aluno bolsista refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de que faz parte juntamente com professores regen-

tes. Portanto, por meio dos relatos, acreditamos poder identificar pistas do processo de formação dos bolsistas propiciado pelos programas de que participam, assim como eles interpretam esse processo em diferentes momentos/situações de ensino e aprendizagem de que participam como alunos bolsistas. Sobretudo, no contexto de ambos os programas, em que o processo de formação integra novos diálogos, novos papéis, novos posicionamentos.

O corpus desta pesquisa é formado pelos relatos reflexivos produzidos entre agosto de 2011 e agosto de 2012, por 16 alunos de Pedagogia, sendo 08 participantes do Projeto Bolsa Alfabetização e todos os 08 participantes do PIBID. Para a seleção dos 08, dentre os aproximadamente 50 alunos, que participam do Bolsa Alfabetização, consideraremos aqueles que entraram nesse programa na mesma época em que os outros 8 bolsistas entraram no PIBID, isto é, no segundo semestre de 2011.

Cumpramos destacar que os relatos reflexivos são produzidos ao final de cada mês e entregues aos professores orientadores/ coordenadores para que estes possam acompanhar e orientar o desempenho dos bolsistas junto ao professor regente da sala de aula em que atuam. Para a produção desses textos, os alunos são orientados a fazer registros diários descrevendo/documentando as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna na sala de aula em que atuam, com destaque especial para as formas de interação e intervenção professor/aluno, aluno/aluno, que visam à construção de conhecimentos. Com base, então, nos registros diários, ao final de cada mês, cada aluno bolsista produz um relato reflexivo em que expressa suas observações, impressões, experiên-



cias, indagações, conflitos, auto-reflexões sobre o que observa e o que vivencia na classe em que atua. Trata-se, portanto, de um texto de caráter mais subjetivo, em que se descreve não só os movimentos do mundo exterior como também do mundo interior, da consciência.

Para se ter aqui uma melhor compreensão do que estamos considerando relato reflexivo, segue abaixo o exemplo⁴ desse gênero produzido por um aluno da Pedagogia da USCS participante do Programa Bolsa Alfabetização.

Ao parar para refletir sobre este período de atuação como aluna pesquisadora surge diversos aspectos em minha mente que merecem ser relatados.

Durante todo esse período acredito ter ampliado meus conhecimentos pedagógicos de forma muito intensa, pois a partir dessa observação e prática dentro da sala de aula fica muito mais fácil a interiorização de conhecimentos adquiridos dentro das aulas assistidas na faculdade.

Percebo que a minha atuação tem se tornado cada vez mais segura, pois tenho tido muita ajuda da professora da sala em relação a como me comportar diante dos alunos e como repassar determinados conhecimentos aos mesmos.

Observando os alunos da classe notei que estes possuem sede por aprender, principalmente se este aprendizado se der de forma concreta. Reparei que todos os alunos gostam de perceber que seus esforços estão resultando em avanços, e que quando esses avanços são valorizados pelas professoras em forma de elogios, estes elogios se tornam estímulos para querer crescer e aprender ainda mais.

A professora da sala tem me dado liberdade

de para atuar desse espaço. Posso caminhar por toda a sala a qualquer momento, observar o desenvolvimento dos alunos através de seus cadernos, responder dúvidas e auxiliar os alunos quando apresentam dificuldades na atividade de forma exclusiva, indo até a carteira desse aluno. Essa liberdade tem me ajudado muito a observar e adquirir conhecimentos que apenas sentada em uma cadeira jamais conseguiria absorver, pois dessa maneira posso perceber pontualmente como ocorre o desenvolvimento de cada criança, que tipo de dúvida surge em cada etapa desse desenvolvimento e muito mais.

Com toda essa aquisição de conhecimentos posso afirmar com certeza que esta prática tem sido muito produtiva e positiva, e que durante os próximos meses pretendo permanecer no projeto para aprender a me desenvolver ainda mais como pedagoga.

Como se pode observar, o relato reflexivo acima evidencia não apenas aspectos do cotidiano escolar, no que diz respeito à rotina das aulas de alfabetização, como também as impressões do aluno pesquisador quanto ao seu próprio processo de formação.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS RELATOS REFLEXIVOS

Os relatos são uma forma de o aluno expor o que acontece na prática e, ao mesmo tempo, quando ele escreve, ele reflete sobre a sua prática. Através da análise dos relatos, podemos buscar identificar aspectos ressaltados pelos alunos sobre seu próprio processo de formação.

Primeiramente, caracterizamos os relatos em explícitos e implícitos. Os relatos classificados como explícitos são aqueles em que o aluno pesquisador apresenta explicitamente suas observações, impres-



sões, dúvidas, questionamentos, etc. Já os relatos implícitos são aqueles em que o aluno faz suas apreciações de modo implícito, isto é, podemos perceber nas entrelinhas o que ele pensa e diz. Essas características serão evidenciadas abaixo, nos trechos dos relatos que mostram a importância dos projetos para cada aluno participante.

RELATOS DE ALUNOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Vejamos características explícitas em comum dos alunos do Bolsa Alfabetização, apresentadas nos trechos destacados abaixo, onde o código RE₁BA é o Relato Explícito 1 do Bolsa Alfabetização, e assim por diante:

RE₁BA:

Essa experiência está sendo maravilhosa, porque estou podendo ver de perto o que acontece realmente em uma sala de aula, tanto as coisas boas como as ruins(...) Está valendo muito a pena.

O Projeto Bolsa Alfabetização é um motivador/contribuinte das iniciativas de formação dos alunos de Pedagogia, que garantem uma oportunidade de unir a experiência de uma professora já atuante com as novas perspectivas, um outro olhar de um aluno pesquisador, dando assim voz e intervenção de maneira positiva.

Nesse relato vemos que o aluno pesquisador tem na experiência a confirmação de que está na carreira certa.

RE₂BA:

Posso notar o progresso de cada aluno com a conquista diária de sua autonomia na hora dos exercícios.

Aqui é explícita a importância de se trabalhar com a concepção do construtivismo na escola. Construtivismo este que valoriza o cognitivo, social e afetivo e faz com que esse aluno tenha autonomia na sala de aula. Sendo essa uma das concepções teóricas do Bolsa Alfabetização.

RE₃BA:

Estou gostando dessa nova experiência, todos os dias aprendo mais(...) É muito importante aplicar o conhecimento na prática, sinto que assim entendo e me desenvolvo mais na prática. É muito gratificante sentir que valeu a pena.

Aprendi como me comportar em sala de aula.

Como podemos observar a aprendizagem na prática traz o enriquecimento da formação profissional e isto é motivador para o aluno pesquisador.

RE₄BA:

Algumas crianças têm muita dificuldade em aprender(...). Mas antes de cada atividade a professora faz perguntas para saber os conhecimentos prévios de cada aluno.

Neste trecho de relato percebemos o uso da investigação didática, uma das concepções teóricas do Bolsa Alfabetização.

RE₅BA:

Na sala de aula me vejo ativa no processo de ensino e aprendizagem, pois a professora sempre abre espaço para que eu participe e a auxilie nas atividades.

A professora com 20 anos de experiência, segue minhas ideias, é muito gratificante.

Aqui o aluno pesquisador interage com o professor regente e isso o dá liberdade na sala de aula.



RE6BA:

A professora segue uma rotina diária.

São feitas sondagens, a partir das par-lendas ensinadas.

Com esse relato evidenciamos a comprovação de uso da teoria com a prática, como, por exemplo, o uso da rotina, sondagem, gêneros textuais e projetos.

RE7BA:

O que é mais visível são as dificuldades que eles passam em casa e que se reflete na sala de aula.

Muitos alunos vêm sem café da manhã(...) eles vêm reclamar comigo dizendo que seu estômago está roncando de fome(...). Às vezes, eles não tem nada para comer em casa mesmo.

Uma vez em sala de aula um aluno des-maiou de fome.

No relato temos a visão de que nosso sistema é falho, portanto, temos muito a fazer, os problemas vêm de todos os lados: escola, aluno e família, onde a estabilidade social é um fator extremamente relevante.

RE8BA:

Para que este momento não fosse apenas mais uma leitura rotineira de um clássico, a professora se vestiu de bruxa, com direito a nariz com verruga e chapéu.

Este breve relato propõe o uso de estratégias diferentes, que saem da rotina com recursos/estratégias que chamem a atenção dos alunos.

RE9BA:

Há muita indisciplina, os alunos são dispersos, não prestam atenção nas leituras,

em nada.

É uma sala muito difícil(...). Os alunos têm um comportamento muito ruim.

Além da estabilidade social relatada anteriormente, vemos, nesse relato, que problemas de indisciplina são vistos pelos bolsistas como barreiras para o avanço das aulas.

RE10BA:

Posso dizer que ainda não me sinto capaz de alfabetizar ou elaborar meios e estratégias para lidar com cada necessidade.

O aluno pesquisador, nesse relato, mostra que ainda sente insegurança e dificuldade de como alfabetizar.

RE11BA:

Logo que entrei a professora pediu que eu realizasse um trabalho com as crianças que apresentassem mais dificuldades.

Na maior parte do tempo, a professora pede que eu fique com o Time II.

Observamos que há casos onde o professor regente não orienta e acaba colocando os alunos bolsistas com as crianças com mais dificuldades, sendo que essa não é a função do bolsista, pois ele está lá para observar e agir somente com o acompanhamento do professor regente. Muitos professores confundem o bolsista como um estagiário.

Enfim, podemos observar, nesses breves relatos, referências dos alunos bolsistas a práticas e estratégias diferentes mobilizadas em sala de aula, sentimentos, dúvidas, "revoltas", troca de experiências, crescimento profissional, etc. Percebe-se que a diversidade de situações e ambientes torna a experiência vivida pelo aluno



bolsista muito diversificada. Isso certamente contribui para sua formação, sobretudo porque ele acompanha diariamente o processo de aprendizagem das crianças e as intervenções do professor junto a esse processo.

Quanto às características apresentadas de modo implícito pelos alunos do Bolsa Alfabetização, pudemos observar que os alunos estão nesse projeto motivados por terem a possibilidade de aprender com a prática e contribuir para melhorar a educação, sabendo-se os pontos falhos do sistema. Vejamos alguns trechos em que podemos observar características implícitas apresentadas pelos alunos do Bolsa Alfabetização:

RI1BA:

Algumas dessas crianças têm muita dificuldade em aprender. A professora é atenciosa, mas alguns alunos não evoluem.

O aluno bolsista deixa implícito o seu reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem é complexo.

RI2BA:

O que mais me chama a atenção na professora é o carinho, a dedicação e o amor (...). Mas me incomoda muito quando ela grita.

O bolsista demonstra ter um olhar que revela necessidade afetiva na observação da relação professor/aluno.

RI3BA:

Durante este período dentro da escola como aluna pesquisadora houve uma atividade que mereceu empenho de toda equipe, pois além de ser algo novo era algo interessante aos olhos dos alunos.

Podemos observar nesse trecho o encantamento com a profissão; é isso que

motiva o futuro professor.

RI4BA:

Percebo que a minha atuação tem se tornado cada vez mais segura, pois tenho tido muita ajuda da professora que me passa seus conhecimentos.

Aos poucos o futuro professor vai amadurecendo seus conhecimentos e suas atitudes.

RI5BA:

Para que a escola possa formar leitores e escritores completos, é necessário também que o professor faça uso de diferentes atos de leitura e escrita com diversos propósitos, como escrever, reescrever, reler, transcreever e resumir para trabalhar cada aspecto educativo.

O aluno vai ampliando suas ideias, ele vai percebendo que quanto mais diversificada for sua aula, mais produtiva ela fica.

Observamos nesses breves relatos como o bolsista amadurece, amplia seus conhecimentos e suas práticas, mesmo que seja inconscientemente. Também é fato que esse crescimento é muito individual porque depende muito das experiências vividas antes de se iniciar o curso. A experiência de vida desse aluno bolsista faz com que ele direcione o seu olhar para algo que o identifique.

Como podemos observar, os relatos de forma explícita estão mais presentes nas falas dos alunos, pois revelam muito mais aquilo que é novo para eles em relação ao que observam no trabalho do professor.

Já os relatos implícitos evidenciam a intensidade do desejo de aprender a ser professor.



RELATOS DE ALUNOS PARTICIPANTES DO PIBID

Vejam agora características explícitas presentes nos relatos dos bolsistas do PIBID apresentados abaixo, onde o código RE1PIBID é o Relato Explícito 1 do PIBID, e assim por diante:

RE1PIBID:

Através das reuniões comecei a compreender melhor o Projeto Político Pedagógico da escola.

Através deste trecho observamos que o bolsista reconhece o que é o Projeto Político Pedagógico da escola e sua função.

RE2PIBID:

O trabalho com sequências proporciona ao aluno não apenas a apropriação do gênero trabalhado, mas também o reforço da forma ortográfica escrita da língua, através das situações reais de aplicação textual.

Nota-se aqui a importância do estudo da Língua Portuguesa com a metodologia de sequências didáticas de gêneros textuais, que é o foco do PIBID.

RE3PIBID:

Para a primeira produção do gênero Crônicas, foi necessário contextualizar o gênero (...) Depois foram feitas perguntas para saber quais eram seus conhecimentos prévios.

Nesse trecho vemos exatamente, na prática, a utilização da metodologia da sequência didática de gêneros textuais.

RE4PIBID:

Em parceria com a professora escolhemos o gênero convite e planejamos assim sua sequência didática com a apresentação da situação, primeira produção, módulos e

produção final.

Novamente, vemos, na prática, os fundamentos do PIBID/USCS, nesse caso, sobre as sequências didáticas e o uso dos gêneros textuais e a parceria com a professora regente.

RE5PIBID:

Através do Projeto Político Pedagógico da escola aprendi a observar a prática do outro sem criticar, mas sim se colocar no lugar, fazendo uma observação investigativa.

Evidenciamos que a análise crítica, mas construtiva do ambiente escolar, traz benefícios para o enriquecimento do projeto.

RE6PIBID:

O ato operacional é o momento de nos posicionar com relação as atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola(...)Implica também, a tomada de decisões de como vamos atingir nossas finalidades.

Aqui fica claro que não podemos deixar que a rotina faça com que deixemos nossa prática um ato mecânico.

RE7PIBID:

Através das reuniões podemos compartilhar experiências positivas e negativas acontecidas nas escolas(...). E através disso, temos ideias e métodos de como resolver os problemas que aparecem na nossa jornada na escola.

Vemos que a socialização de experiências ajuda muito na prática escolar desses futuros professores.

Enfim, com alguns exemplos de trechos de relatos, podemos verificar que o PIBID dá oportunidades aos bolsistas de realizar atividades com os alunos, havendo assim



troca de experiências. Observamos também que o conhecimento do Projeto Político Pedagógico é o ponto comum de todos os relatos.

Implicitamente os alunos desse projeto mostram bastante embasamento teórico, isso provavelmente se deve ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, das trocas de experiências nas reuniões e da escrita dos relatos. Vejamos alguns trechos dos relatos em que podemos observar algumas características implícitas apresentadas pelos alunos bolsistas do PIBID:

RI1PIBID:

O Projeto Político Pedagógico explicita os fundamentos teóricos metodológicos, os objetivos, os tipos de organização e as formas de implantação e avaliação da escola.

Podemos começar observando que através do PIBID o aluno tem a visão da importância dos fundamentos teórico-metodológicos para organizar o trabalho escolar.

RI2PIBID:

Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem.

Nas entrelinhas, o aluno deixa claro que não se pode separar a prática pedagógica da prática social, pois elas caminham juntas. Com esse projeto o futuro professor aprende a olhar o contexto, situação real que cerca seus alunos e assim entender suas dificuldades e os porquês de tantos questionamentos.

RI3PIBID:

Sei que muitas vezes verifico que a te-

oria em nossa sala de aula é diferente das práticas nas escolas de ensino básico, onde fico dividida entre pensar que o problema da qualidade de ensino está nas práticas ou no contexto onde a criança vive.

Podemos observar aqui alguns conflitos que fazem parte do processo de formação do professor: a relação entre a teoria estudada e a prática observada.

RI4PIBID:

Uma experiência que obtive foi quando percebi que uma criança estava com dificuldade em matemática e trabalhei com ela o que eu estava aprendendo na faculdade.

Diante de tudo o que se aprende na faculdade, podemos observar através desse relato que a cada conquista de um aluno cresce o sentimento de gratificação de um professor, que observa a realização da sua prática no resultado de seu trabalho. Nesse trecho já não é mais tão conflituosa a relação teoria e prática.

RI5PIBID:

Foi neste momento que fiz ligações entre a prática e a teoria e comecei a entender, ou melhor, a conhecer as aulas que eu estava observando. Percebi que agora estava olhando de maneira correta, ou melhor, meu olhar agora estava fundamentado por teóricos, projeto, planejamento, etc.

Podemos observar que esses acompanhamentos fazem o aluno ter momentos de reflexão e com isso ampliar sua concepção de ensino-aprendizagem.

RI6PIBID:

Conseguí através das anotações e observações ver que as escolas funcionam como uma grande engrenagem, onde todos os envolvidos podem ser considerados como en-



genheiros em prol de um bem comum.

A partir desse relato, o aluno mostra que já consegue ter uma visão da importância do trabalho coletivo, que é o ponto crucial para o desenvolvimento de um projeto de ensino.

Os relatos implícitos também evidenciam algumas referências importantes pelos bolsistas: o Projeto Político Pedagógico da escola, a organização e o trabalho em equipe, visão construtivista e reflexão sobre os desafios da relação teoria e prática.

SÍNTESE GERAL DAS ANÁLISES

De modo geral, pudemos observar que os projetos mostraram para os alunos a dimensão prática de ensinar. Observando os relatos, nota-se que nos dois Programas os alunos observam na prática o que foi visto no curso de Pedagogia, mas é notável que os alunos que participaram do PIBID se sentem mais preparados que os alunos do Bolsa Alfabetização. Isso parece se dever ao conhecimento prévio do Projeto da Escola e dos fundamentos teórico-metodológico do PIBID/USCS, com a maior oportunidade de desenvolver uma sequência didática juntamente com a professora regente, evidenciando um trabalho mais colaborativo entre professora e bolsista.

De qualquer forma, é possível destacar contribuições dos dois Programas na formação do aluno de Pedagogia, a saber: sentimento de gratificação, mais segurança na sua prática, confirmação da carreira profissional, visão ampla e contextualizada do espaço escolar, valorização da importância da mudança, como por exemplo a mudança de uma visão tradicional para uma construtivista, aplicabilidade da teoria na prática e o principal: a experiência

vivida pelo bolsista, que possibilita essa rica troca entre licenciandos, professores, funcionários e direção da escola, alunos e familiares.

Fica evidente também, nos relatos dos bolsistas, que eles reconhecem as falhas do sistema, os problemas sociais, a falta de preparo de alguns professores, mas, ao mesmo tempo, o bolsista percebe que não adianta “passar” o problema adiante. O professor tem uma grande responsabilidade e deve estar preparado tanto cognitivamente como psicologicamente para enfrentar e superar obstáculos dessa profissão.

Enfim, os dois Programas enriquecem a formação do futuro professor, unindo teoria e prática, permitindo a troca de experiências. São verdadeiros espaços de reflexão, fazendo com que os alunos lidem com expressões da sua própria subjetividade.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que, através das análises, foi possível verificar as contribuições de programas de iniciação à docência na formação de alunos de Pedagogia.

A análise mostra que os dois programas, tanto o Bolsa Alfabetização como o PIBID, são efetivos, um não anula o outro, embora tenham estratégias distintas, mostram ao futuro professor a importância da construção da prática docente, preparando o licenciando para ensinar e refletir sobre a sua prática.

Foi possível, através dos relatos reflexivos escritos por alunos de Pedagogia da USCS participantes do Bolsa Alfabetização e PIBID, observar uma série de sentimentos misturados com observações das práticas dos professores regentes, amadurecimento e ampliação dos conhecimentos. Destacando que a diversidade de situações



e ambientes torna muito rica a experiência vivida pelo bolsista nas escolas, fazendo com que ele direcione o seu olhar para algo que o identifique com a docência, sobretudo no ensino público.

Os relatos, tanto os explícitos quanto implícitos, nos mostram o reconhecimento, pelos bolsistas, das referências de base de ambos os programas, como o Construtivismo no Bolsa Alfabetização e a Engenharia Didática no PIBID/USCS.

Certamente, isso se deve ao embasamento teórico-metodológico que ambos os Programas propiciam aos alunos bolsistas. No caso do PIBID, mais especificamente, em quase todos os relatos foram evidenciados trabalhos com gêneros textuais, aparecendo como ferramenta as sequências didáticas, evidenciando que os alunos bolsistas puderam reconhecer, por meio desse dispositivo didático, o que as crianças sabiam e o quanto eles evoluíram.

Em síntese, as ações dos dois programas na USCS são, de fato, muito relevantes, pois valorizam o Curso de Pedagogia da Instituição, uma vez que essas experiências vividas pelos bolsistas e compartilhadas com os outros colegas enriquecem as aulas. Enquanto o professor discute a teoria os alunos bolsistas trazem exemplos de suas práticas e todos trocam experiências.

Para que ambos os programas se tornem cada vez mais efetivos, seria interessante que todos os alunos pudessem participar dos programas e vivenciar as duas experiências, verificando suas diferenças e semelhanças e assim ampliando sua visão.

Em síntese, com este estudo pudemos concluir que a formação docente é um processo contínuo e complexo, mas quando programas como o Bolsa Alfabetização e o PIBID fazem parte desse processo, os futuros professores certamente contribuirão para uma mudança efetiva da nossa educação.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Este trabalho é o resultado de um projeto de iniciação científica realizado no âmbito do PIBIC/CNPq, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
- 2 Firmada a parceria, a SEE repassa às IESs os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos participantes do Projeto.
- 3 A Diretoria de Ensino de São Bernardo, à qual estão jurisdicionadas as escolas públicas estaduais de São Caetano do Sul, não possui o Ciclo I do ensino fundamental (1º. ao 5º. ano), tendo em vista a municipalização desse nível de ensino nos dois municípios abrangidos por essa Diretoria.
- 4 Todos os exemplos de relatos reflexivos aqui apresentados são transcritos literalmente da forma como o AP produziu, inclusive com as incorreções de escrita.



GLOSSÁRIO

| | | | |
|--------------|---|--------------|---|
| AP | Aluno Pesquisador | | |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência | IES | Instituição de Ensino Superior |
| SEE | Secretaria de Estado de Educação | CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior |
| FDE | Fundação para o Desenvolvimento da Educação | USCS | Universidade de São Caetano do Sul |

REFERÊNCIAS

- ANDRADE**, L. T. D. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, Dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400010&nrm=iso >.
- ANDRADE**, L. T. D., **REIS**, C. M. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, n. 3, 2007. Disponível em: < <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/28/21> >.
- ANDRÉ**, M. E. D. A., **PONTIN**, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Revista Meta: Avaliação*, v. 2, n. 4, p. 13-30, jna./abr. 2010.
- ARTIGUE**, M. Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 9, n. 3, p. 281-307, 1990.
- FERREIRO**, E. Reflexões sobre alfabetização: 24.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO**, M. L. Análise de conteúdo: Brasília: Líber Livro, 2008.
- GATTI**, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- LERNER**, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário: Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN**, A. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada: Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- NÓVOA**, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&nrm=iso >.
- NÓVOA**, A. Nada substitui o bom professor. *Revista da Simpro*, abril 2007.
- PENTEADO**, A. E. A., **MESKO**, W. Como se responde a um bilhete? movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita In: __ SIGNORINI, I. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.



PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar: Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer In:___ KLEIMAN, A. B., SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed 2000.

SOARES DE ALMEIDA, J. Estágio supervisionado em prática de ensino - relevância para a formação ou mera atividade curricular? . ANDE, v. 13, n. 20, p. 39-42, 1994.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes & formação profissional: 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

